

Escuta e movimento: pedagogia vocal na formação de professores/artistas de teatro e dança

Rochele Resende Porto*

*Mestre em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
doutoranda em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Rua General Vitorino 255,
Centro, CEP: 90020-171, Porto Alegre/RS; rochele77@ufrgs.br.

Resumo |

Neste texto, refletimos sobre possibilidades pedagógicas e metodológicas para o trabalho com a voz, a partir de uma experiência como docente nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A metodologia proposta foi se desenvolvendo ao longo das aulas práticas, embasadas nos estudos de Ciane Fernandes, Lucia Helena Gayotto, Roland Barthes e Alan Wallace. A experiência foi, para além da prática vocal, um mecanismo reflexivo para professores/artistas em seus diferentes contextos de atuação. A escuta enquanto exercício de atenção transforma-se em um potente desencadeador de uma percepção ampliada das ações docente e artística. **Palavras-chave:** Escuta. Voz. Corpo vocal. Formação de professores/artistas.

Este artigo foi escrito no âmbito do meu doutoramento no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora doutora Mirna Spritzer, líder do grupo de pesquisa Palavra, Vocalidade e Escuta nas Artes Cênicas e Radiofônicas. No texto que segue, narrarei uma parte da minha trajetória docente que foi fundamental para desencadear reflexões sobre a relação entre as práticas docente e artística no aspecto do trabalho com a voz, em disciplinas que faziam parte do currículo dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

As disciplinas de Expressão Vocal I/II e Corpo Vocal I/II dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Pelotas, no período de 2011 a 2013, respectivamente, transitavam entre propostas pedagógicas distintas pela sua finalidade, mas indissociáveis no seu fazer. A princípio, as aulas dos cursos eram preparadas de forma separada, com maior ênfase em voz/movimento para as turmas de dança, e voz/texto para as turmas do teatro.

Para as aulas de Corpo Vocal, encontrei, na pesquisa de Ciane Fernandes, principalmente no livro **O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas** (2006), importantes esclarecimentos sobre a relação movimento/voz e mais uma série de práticas que estimularam a experimentação e a reinvenção de formas já utilizadas, a partir daquelas explicitadas no livro.

Também aprofundei o estudo no tema sobre as dinâmicas do movimento da voz de Lucia Helena Gayotto, através do livro *Voz: Partitura da Ação* (2002) e do artigo “Dinâmicas de Movimento da Voz” (2005). As relações que Gayotto (2005) estabelecia entre os fatores do movimento de Rudolf Laban (peso/energia, tempo, espaço, fluência) e os recursos aplicáveis à voz (intensidade, articulação, respiração, altura, ressonância) instigavam a uma experimentação que inserisse movimentos e palavras, as quais desencadeariam uma percepção dinâmica dessas emissões vocais. O objetivo era proporcionar a compreensão da voz no/em movimento.

Para tanto, propus, já no aquecimento vocal, uma abertura para a conexão entre voz e movimento, que partia primeiramente da percepção dos movimentos internos mentais e corporais. A prática utilizada foi

a meditação silenciosa baseada em minha pesquisa de mestrado, a qual trabalhou com a experiência de meditações tibetanas, *Shamatha Impura* e *Shamatha Pura*, em um processo de criação cênica.

A *Shamatha* é um tipo de meditação silenciosa que foca na escuta do próprio pensamento, mas sem fixar-se neles. O foco da prática de *Shamatha*, com atenção plena na respiração, segundo Alan Wallace (2008), é evitar responder aos conteúdos dos pensamentos, ou seja, evitar todo o tipo de atração ou repulsa a qualquer imagem mental. Elas não são o problema, mas sim distrair-se ou apegar-se aos pensamentos; assim, identificar essa diferença é um dos pontos principais da prática.

A *Shamatha Impura* é uma meditação com foco fixo em um ponto, seja ele um objeto ou a própria sensação tátil da respiração. No caso desta pesquisa, optou-se por ela. Mantínhamos a atenção na entrada e saída do ar pelo nariz. Cada vez que percebíamos nossa consciência embarcando em determinado pensamento, voltávamos-na para a respiração. Poderíamos mudar o foco para outras partes do corpo, porém nunca perdendo a atenção ao momento presente.

Executamos a meditação sentados com as pernas cruzadas ou da forma mais estável para o praticante, mantendo a percepção dos ísquios no chão e a coluna ereta. O olhar se fixa levemente para baixo. Esse exercício nos permite “dissolver” os pensamentos. Na *Shamatha Pura*, por outro lado, levantamos o queixo e passamos a olhar em 90° e abrimos a percepção para os sons, cores e cheiros. Nessa prática, nos colocamos no ambiente; não nos resguardamos a partir de um isolamento mental. Porém, ainda continuamos imóveis e procurando não ser levados pelo que estamos vendo, ouvindo e sentindo. Apenas somos atravessados pelas percepções.

O tempo estabelecido para as práticas varia de acordo com a disponibilidade do grupo. É importante o diálogo com o grupo sobre isso, pois as pessoas que estão ali não são praticantes de meditação, e sim alunos fazendo uma experiência de escuta para um trabalho vocal. Durante minhas experiências com alunos, tive diversas manifestações diferentes de interesse e dificuldade com a meditação. Para algumas pessoas, é extremamente difícil lidar com essa proposta naturalmente, e outras, ainda, podem estar passando por momentos de perturbação mental muito intensa, nos quais a meditação silenciosa e imóvel pode

não ser recomendada. Por isso, saliento a importância do diálogo com a turma e a proposição de pequenas experiências anteriores ao trabalho propriamente dito.

Remeto aqui a um grupo em que os participantes acolheram a proposta cada um a seu modo, mas experienciando essa nova forma de estar. Nessa vivência, posso confidenciar que o que ficou marcado é que a meditação nos trouxe uma oportunidade de conexão e percepção não usual, que apontou para um conhecimento de si importantíssimo para o fazer artístico do corpo e da voz no trabalho e fora dele. Com essa turma específica da UFPEL, trabalhávamos em torno de dois a três minutos para cada prática de *Shamatha*. Logo após, começávamos a alongar lentamente pernas, braços, punhos, pescoço, rosto e olhos, segundo a necessidade do corpo de cada um, e nos colocávamos de cócoras com a cabeça para baixo de modo que, também lentamente, respirássemos e subíssemos a coluna, o pescoço e a cabeça. Embora tivéssemos formalmente acabado a prática da meditação, ela continuava na nossa consciência, a qualquer surgimento de uma emoção perturbadora, poderíamos lançar mão do estado meditativo.

Essa prática, que é proposta como uma forma de escuta de si, trata da percepção do movimento dos pensamentos, os quais, conforme a atenção a eles dada, podem causar ansiedade, medo, angústia, apatia etc.; enfim, os pensamentos podem desencadear travas para a liberação e experimentação corpóreo/vocal. Não se trata de um estado inerte, mas de uma “calma interior”, conforme Ioshi Oida (2007, p. 72-73) elucidada:

O que se quer dizer exatamente com “calma interior”? Significa que não se está prisioneiro de emoções turbulentas. Dentro está vazio, nada nos incomoda. Entretanto, esta “calma” não é morte do sentimento ou estado rígido de “tranqüilidade” imutável, mas uma prontidão fluida que nos permite responder às mudanças do mundo a nossa volta. [...] E uma vez que tenhamos aberto este espaço, teremos a liberdade de reagir e de responder ao que vier no aqui-agora. [...] Equilíbrio interno e externo. Movimento sem movimento. Silêncio sem silêncio. É como andar a cavalo. Um bom cavaleiro pode andar muito rápido, cobrindo um extenso território, sem nunca parecer agitado. O cavalo pode passar por terrenos lisos ou esburacados, campos abertos ou densas florestas, rios, e mesmo assim o cavaleiro permanece tranqüilo e quase imóvel.

A mente dos atores é como o cavaleiro, o corpo, como o cavalo.

Oida (2007) sintetiza na imagem do cavalo e do cavaleiro a busca por essa conexão corpo/mente, um distinto do outro, mas também indissociáveis, pois influenciam-se mutuamente.

Aguçar a percepção dessa relação é a que a prática silenciosa se propôs e continua se propondo durante o movimento e a voz. Trata-se de um aprimoramento da escuta, ou do que chamo de “escuta sofisticada”, pois exige aperfeiçoamento. Entendo escuta com o referencial que Barthes (1990) apresenta, ao salientar que “*Ouvir* é um fenômeno fisiológico; *escutar* é um ato psicológico” (BARTHES, 1990, p. 217, grifo do autor). Assim, a escuta já se mostra como um estado de ação, que mobiliza e direciona mente/corpo para a atuação com a voz.

Essa escuta nos acompanhava no trabalho com o aquecimento vocal e na proposta da aula propriamente dita. O aquecimento corpóreo/vocal continha uma sequência de elementos que, ao longo do meu fazer artístico/docente, fui construindo com a intenção de aliar técnica e processo de criação. Não pretendo me deter na descrição sequencial do aquecimento neste artigo, mas creio ser importante descrever a linha de ações que o norteia. Começávamos com os alongamentos após a prática silenciosa; com exercícios de vibração da língua direcionados no espaço de forma direta e com variação de graves, médios e agudos; vibração leve da letra “m” com a boca fechada; trabalho com vogais nos ressonadores (boca, seios paranasais, nariz, cabeça e peito); e canto com músicas e sonoridades variadas. Estas sempre mescladas com um exercício ou dentro de propostas mais lúdicas. Abriam-se, também, à intervenção dos alunos, que muitas vezes questionavam e propunham releituras ou a introdução de novas práticas.

A busca sempre foi não estancar o aquecimento do trabalho com a voz, como se fossem coisas compartimentadas. Destaco o aspecto fundamental do aquecimento, que vai desde o estudo teórico do nosso aparelho vocal até exercícios propostos por especialistas do campo médico e terapêutico. Vivi a experiência de ter nódulo na laringe por abusar da voz, um instrumento potente, mas sensível a tudo que fazemos. Voz é corpo, produzida nele e, por isso, exige responsabilidades e cuidados com o corpo/mente que a produz.

Assim, no trabalho com o movimento, a princípio, propus que os alunos experimentassem ações simples, como caminhar, correr, sentar e deitar; ações que, aliadas à música, poderiam propiciar a percepção do fluxo contínuo ou entrecortado, espaço direto ou indireto, peso leve ou forte e tempo acelerado ou desacelerado. Fernandes (2006) sugere músicas para a percepção de cada um dos fatores, no entanto, ao iniciar o capítulo sobre cada fator do movimento, a autora escreve frases que compõem uma forma de poema, potencializando a percepção a partir das imagens do texto. Dessa forma, optei pelo uso de frases ao invés de música. Abaixo, apresento o trecho do plano de aula que registrou a atividade proposta com as turmas de Licenciatura em Dança e, logo depois, Licenciatura em Teatro.

Corpo Vocal I – Aula fatores do movimento na relação “corpo/ voz/palavra”. Exercícios com as ações caminhar, correr, sentar e deitar a partir dos fatores: fluxo, espaço, peso e tempo. **FLUXO: Livre ou contínuo** – “Sou fluxo incontrolável. Não posso interromper-me. Só vou e vou e vou. Continuamente. Movimento”. **Contido ou entrecortado** – “Controlado e controlável. Cada movimento é restrito e cuidadoso”. **ESPAÇO: Direto** – “Consciente de meu espaço. Objetivo, mira, alvo. Sei onde quero ir. Todo o meu corpo canaliza-se ao ponto escolhido”. **Indireto** – “Atento a todo espaço ao meu redor. Todos os pontos ao mesmo tempo. Meu corpo move-se. Consciente de muitos simultâneos pontos. Céu repleto de estrelas”. **PESO: Leve** – “Sou carregado pelo ar. Quase que contra a gravidade. Minhas células são leves, plumas”. **Forte** – “Meu corpo se impõe. Vigoroso, firme. Armazeno e movo”. **TEMPO: Acelerado** – “Apressado, urgente. Acelero no tempo. Cada vez mais rápido”. **Desacelerado** – “Descansado, prolongado. Desacelero no tempo. Cada vez mais vagaroso e lento.” [...]. Desaquecimento vocal [...]. (PORTO, 2012, n.p.).

Ao propor esse exercício em aula, dividi a turma em dois grupos e solicitei que, a partir da escuta da qualidade vocal que eu emitia, a qual procurava ir ao encontro do sentido de cada texto, os alunos executassem as ações de caminhar, correr, sentar e deitar, primeiramente, apenas com o movimento do corpo. Com cada uma das ações, passava-se por todos os fatores. Logo depois, solicitei que lembrassem alguma parte de um texto ou frase qualquer que viesse à mente e que, novamente, fizes-

sem o exercício, mas agora com a inserção da palavra na ação.

Foi um experimento extremamente fértil; diferentes formas de expressar a mesma frase surgiram quase que instantaneamente. Movimento e voz faziam a dança do corpo e do texto no espaço. Assim, em um determinado momento, coloquei-me o seguinte questionamento: por que fazer aquela experiência apenas com a Licenciatura em Dança? Como poderia poupar os alunos do teatro dessa investida no movimento? A pesquisa de Gayotto (2005) foi de importante auxílio para a mudança nos planos de aula. Seu pressuposto é que a voz, imbricada ao/no corpo, é corpo vocal, o que nos leva a estudá-la, repensar seus universos e conexões, apreciá-la e incorporá-la como tal. Porém, percebe-se, muitas vezes, na formação de estudantes e profissionais da área de voz, que as suas práticas ficam dissociadas das de corpo, sendo dadas em momentos distintos, para que as associações sejam feitas depois, por cada um. Essa é uma realidade comum na formação do fonoaudiólogo, mas também na dos atores que, mesmo considerando a importância do binômio corpo *versus* voz como instrumentos de preparação, têm comumente seus trabalhos realizados em momentos distintos (GAYOTTO, 2005, p. 403).

A atitude de não incluir o campo da dança no teatro vai contra as pesquisas na área da voz, que buscam a não dissociação dos elementos voz, corpo e movimento. Algo tão debatido entre os profissionais da área, sejam eles especialistas da voz, artistas ou professores, não poderia acontecer em um ambiente propício para experimentação. Era preciso cruzar as fronteiras naquele momento. Apesar do meu receio de não ser bem aceito, era algo importante a ser feito.

A provocação estética estabelecida por aquela perspectiva fez conexão com o texto Conselho para as Mulheres Iraquianas (2003)², do dramaturgo britânico Martin Andrew Crimp, cujo trabalho conheci quando cursava o bacharelado em Artes Cênicas, na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). O texto, publicado no jornal **The Guardian**, teve apresentação única no *Royal Court Theatre*, em evento de protesto contra a guerra do Iraque. Em resumo,

A peça faz uma caricatura das preocupações do Ocidente a respeito da infância e do cuidado com os filhos. Porém, é evidente a relação entre o texto e as imagens

de mães e crianças iraquianas nos jornais britânicos da época. (SIERZ *apud* MATTANA, 2013, p. 27).

Todavia, apesar do forte apelo político/crítico do texto, foi o seu formato que propiciou a ligação com a proposta da aula, pois trata-se de uma dramaturgia contemporânea em que prepondera a narrativa, sem ação dramática, mas composta como uma espécie de alerta ou “conselho”. Para melhor compreensão desse formato, insiro um trecho do texto abaixo :

A proteção das crianças é uma prioridade. Mesmo uma criança pequena numa bicicleta deve usar capacete. [...] Não compre um ursinho de pelúcia se o olhar dele não se fixar no seu. Confira o grunhido do ursinho de pelúcia. Se você acha que o grunhido pode assustar suas crianças, não compre. [...] As frutas devem crescer cercadas de cuidados. Os plantadores de frutas e a própria terra devem ser tratados com cuidado e respeito se você quer que sua criança cresça saudável. [...] Use um bom protetor solar. Use uma boa marca. Use um protetor confiável. Se você usa um protetor confiável e de boa marca, suas crianças não vão se queimar. Suas crianças não vão se queimar se você gastar com um protetor confiável. (CRIMP, 2003, n.p., tradução nossa)³.

Por não ter uma preparação, um conflito e um desfecho claros, como também nenhuma indicação de ação, os alunos não foram induzidos a nenhum tipo de interpretação ou intenção. A partir das qualidades do movimento, foram reinventadas formas de dizer, e diferentes sensações passaram a ser vivenciadas. A movimentação tornou-se muito interessante, evidenciando ser importante repetir algumas descobertas que surgiam no improviso.

Através do estímulo da experiência, ocorreu o desejo de montar o texto a partir da proposta de aula. Foi então que tive a ideia de dividir os grupos em subgrupos de duas ou três pessoas, e o texto em seis partes. Dessa forma, solicitou-se que os subgrupos escolhessem combinações entre os fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo), seus elementos (contínuo/entrecortado, direto/indireto, forte/leve, acelerado/

²”Advice to Iraqi Women”, tradução nossa.

desacelerado) e as ações praticadas no exercício anterior, de modo que procurassem investir em níveis variados na dinâmica com o espaço, criando assim novas movimentações. Cada combinação poderia ser inserida na parte do texto referente ao subgrupo. A ideia era que cada subgrupo criasse sua cena para, depois, fazermos uma colagem, a princípio, na mesma ordem do texto original. A reação dos alunos foi de estranhamento em um primeiro momento, mas logo começaram a se entrosar com a proposta, e o movimento inventivo passou a fluir continuamente.

Notei que, no curso de teatro, a relação entre movimento e palavra foi mais equânime, no sentido de que um não se sobrepôs ao outro. Com raras exceções, a palavra ficou mais em evidência do que o movimento. Entretanto, na dança, foram apresentados complexos movimentos e coreografias, mas o texto e a voz ficaram abafados. Tenho a impressão de que isso aconteceu devido à trajetória de pesquisas e práticas no âmbito do fazer teatral, que têm buscado formas de aperfeiçoamento do trabalho com a voz e, sem dúvida, pela direta conexão do trabalho do ator com o texto.

Ainda assim, no âmbito do nosso semestre no curso de dança, conseguimos despertar a consciência da potência vocal dos dançarinos. Porém, a maioria deles não havia tido, ao longo de sua história com a dança, nenhuma relação com a voz ou palavra, e menos ainda com o movimento em meio a esses elementos. Embora a voz esteja presente em muitos trabalhos de dança e performances, ainda existe muito a ser feito em relação à formação desses artistas e professores da dança. Essa discussão, com certeza, é tema para um outro artigo, pois envolve – além da prática vocal – uma abordagem sobre o currículo dos cursos de dança que, muitas vezes, não propicia uma imersão na relação com a voz.

Nos dois cursos, a experimentação gerou envolvimento e um interesse forte dos alunos, que solicitaram que aquele plano de aula lhes fosse enviado, com o passo a passo dos exercícios, a fim de que pudessem

³*“The protection of children is a priority. Even a small child on a bike should wear a helmet [...] Don’t buy a teddy bear if the eyes are loose. Check the squeak of the teddy bear. If you think the squeak might frighten your child, don’t buy it [...] The fruit must be grown scrupulously. The growers of the fruit and the land itself must be treated with scrupulous respect if you want your child to thrive [...] Use a good cream. Use a good brand. Use a reliable cream. If you use a good brand of reliable cream your child will not burn. Your child will not burn if you are liberal with a reliable cream.” (CRIMP, 2003, n.p.).*

analisar melhor e prosseguir experimentando, como um treinamento continuado. Segundo Icle (2010, p. 145),

[...] a sala de aula, na qual se ensina e se aprende teatro, é um laboratório de criação coletiva em que professor e aluno se juntam para uma experiência de construir, por intermédio de seus corpos.

O desejo de criação, por sua vez, no caso aqui narrado por uma pedagogia vocal, acabou por me fazer refletir mais profundamente sobre o papel do professor em sala de aula, pois, assim como constatei, a princípio, que era inviável separar as reflexões feitas para aulas nos dois cursos de licenciatura, compreendi que o mesmo também acontece na relação artista/professor.

Ao longo do semestre, passei a receber comentários das turmas sobre os experimentos derivados de nossas práticas em sala de aula, que tinham sido feitos com estudantes de projetos e estágios em que participavam como ministrantes. Sem a intenção de se tornar uma pedagogia de ensino do teatro propriamente dita, mas relacionada diretamente com os estudos que abordam as pedagogias teatrais, percebi que o exercício foi absorvido como uma possibilidade de execução com alunos do ensino fundamental e médio. É importante ressaltar que essa experiência foi realizada ao ministrar as disciplinas da chamada “prática de ator/atriz”, no entanto, os alunos eram de licenciaturas, sendo que alguns também participavam do projeto de extensão Teatro nas Escolas, e outros, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Havia, ainda, o grupo dos que não queriam ser professores, mas estavam ali porque não tiveram a opção de cursar o bacharelado, ou porque queriam garantir algum futuro “estável” em sua vida profissional. Assim, de certa forma, havia uma separação entre os que queriam ser artistas e os que queriam ser professores. Porém, a maioria dos alunos, inclusive os que negavam a docência, passaram a basear-se nas aulas de expressão vocal e corpo vocal para atuarem em seus estágios e projetos.

Isso, a princípio, preocupou-me um pouco, porque alguns expressavam essa escolha como uma forma de receituário. Mas foi possível verificar um sentido de êxito nos relatos dos licenciandos, relacionado à curiosidade e ao envolvimento sensível que aquela ação despontou nas

crianças e adolescentes. Se, nas aulas de voz, utilizamos a língua, a boca, a palavra, o corpo e o movimento das maneiras mais inusitadas e não-cotidianas, as crianças, segundo os alunos, tinham prazer, nojo, curiosidade e estranhamento em relação ao que estava sendo feito. No entanto, em nenhum momento perdiam o envolvimento, participando da experiência. Embora a disciplina de voz não fosse direcionada para ministrar aulas ou oficinas para crianças e adolescentes, alguma relação foi feita nesse sentido, a partir da percepção das possibilidades daquele fazer.

Segundo José Simões de Almeida Júnior, que foi professor da disciplina de Estágio III e IV do curso de teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os alunos queixavam-se da ausência de disciplinas práticas vinculadas especificamente ao ensino de teatro ao longo de sua formação:

De acordo com o relato dos alunos, são poucos os professores das disciplinas práticas, tais como improvisação, direção, entre outras, que expressam claramente o vínculo de uma dada técnica teatral com a educação. Isto é, o modo como aquela atividade artística (que está sendo vivenciada pelo licenciado) poderá se realizar na sala de aula, seus objetivos pedagógicos, etc., tanto no âmbito da educação formal como não formal. A situação enfrentada nesta relação ensino/aprendizagem considera que cabe ao aluno a responsabilidade de organizar tais conhecimentos e o desenvolvimento da prática pedagógica, para os seus futuros alunos – adolescentes e jovens – na escola. (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 54).

Podemos observar, nesse relato, muitas semelhanças com o processo das disciplinas de Expressão Vocal e Corpo Vocal dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UFPEL, bem como em minha trajetória de atriz e docente, em que a problemática da cisão entre as práticas artística e docente sempre esteve presente. Fui aluna de duas graduações em teatro, o bacharelado e a licenciatura, em universidades diferentes, porém, os dilemas sobre essa questão apareciam da mesma forma. Mas, tendo uma pesquisa em voz, passei a inserir em meus planos de aula o canto, a escuta e os jogos vocais a partir dos aprendizados no bacharelado e na licenciatura. Como expressou o autor na citação acima, cabia a mim, enquanto aluna, o interesse em organizar

os conhecimentos.

Entretanto, mesmo que concorde com essa responsabilidade, que instiga a busca e a construção de um conhecimento a partir do interesse dos alunos, creio que é preciso refletir como podemos traçar relações entre o fazer artístico/docente e a produção de conhecimento na academia. Para tanto, penso que é preciso investir em formas de pensar que promovam possibilidades para uma compreensão ampliada e diferente dos enquadramentos que, aparentemente, nos são impostos. Principalmente, quando se trata do trabalho com a voz: apesar de ser uma área investigada pela ciência, que divulga parâmetros para um melhor trato e técnicas, a voz é ainda algo singular e único para cada indivíduo. Assim, vemos no âmbito da expressão vocal um grande potencial, uma vez que ela se mostra presente nas realidades de professores, pesquisadores, atores e atrizes. Um procedimento útil para fortalecer a capacidade vocal, prevenir e tratar doenças físicas e psíquicas, também se apresenta enquanto elemento que embala criações artísticas e é capaz de fazer reconhecer a dança do corpo no movimento da voz – deslizando entre o apolíneo e o dionisíaco, a formação de professores e o fazer artístico.

Ao contrário de compartimentar os fazeres, trata-se de partir deste instrumento único que é a voz, em suas várias abordagens de trabalho e pesquisa (como das autoras citadas neste artigo, dentre tantos outros), tornando-as híbridas pela complexidade dos contextos, de forma a torná-los estímulos para reinvenção dos trabalhos com o movimento e a voz. No caso específico dessa experiência, acredito que isso aconteceu, pois pensou-se em uma prática artística para atuação em cena, porém, o movimento foi para além dela. Atravessou o aluno/professor/artista e reverberou em outros corpos, como uma onda sonora de medida incalculável.

Assim como nas aulas dos cursos de dança e teatro existiam finalidades diferentes, mas práticas indissociáveis, na relação professor/artista existem papéis distintos, mas que apresentam fronteiras borradas entre saberes que se atravessam e se complementam. Permitir-se ultrapassar essas fronteiras e abordar experiências com a voz em diferentes contextos é uma escuta sofisticada, pois exige uma atenção plena e aprimorada a cada forma diversa que surge no trabalho. Também, ampliar a escuta, como na *Shamatha Pura*, poderános acionar para um acolhimento responsável dos diferentes espaços de trabalho com o

movimento e com a voz.

Referências |

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 43-64, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/aop_139.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CRIMP, Martin Andrew. Advice to Iraqi women. **The Guardian**. Londres: 2003. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/stage/2003/apr/10/theatre.artsfeatures1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

GAYOTTO, Lúcia Helena. Dinâmicas do Movimento da Voz. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, dez. 2005. p. 401-410. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11735/8458>>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. **Voz: partitura da ação**. São Paulo: Summus, 1989.

ICLE, Gilberto. Diagnóstico e Terapêutica: o Professor-Ator contra a banalização. In: _____. **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

MATTANA, Marcio Luiz. A cidade dentro de mim: estratégias metaficcionalis em “A Cidade” de Martin Crimp. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OIDA, Ioshi. **O Ator Invisível**. São Paulo: Via Lettera, 2007.

PORTO, Rochele. **Plano de aula** [material não publicado], 2012. n.p.

SIERZ, Aleks. **The Theatre of Martin Crimp**. Methuen Drama. London: A & C Black Editors Limited, 2006.

WALLACE, Alan. **A Revolução da Atenção**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Data de submissão: 20/04/2019
Data de publicação: 30/06/2019

Abstract |

This paper reflects on pedagogical and methodological possibilities of the work with the voice, from an experience as a professor at the courses of Licentiate Degree in Theater and Licentiate Degree in Dance, at the Federal University of Pelotas (UFPEL). The proposed methodology was developed along the practices and planning of the classes based on studies of Ciane Fernandes, Lucia Helena Gayotto, Roland Barthes and Allan Wallace. The experience became, besides the focused vocal practice, a reflexive mechanism for teachers/artists in their different contexts of action. Listening as an exercise of attention becomes a powerful trigger of an expanded perception of teaching and artistic action. **Key-words:** Listening. Voice. Vocal body. Teacher/artist education.